

APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TEMPOS PANDEMICOS: UMA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO

ADECUACIÓN TECNOLÓGICA DE LOS PROFESORES DE PORTUGUÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN

TECHNOLOGICAL APPROPRIATION AMONG TEACHERS OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN PANDEMIC TIMES: A REFLECTION ON TEACHER DEVELOPMENT

Christiane MOISÉS¹
Flávia Girardo Botelho BORGES²

RESUMO: O isolamento social decretado durante o período pandêmico do Sars-Cov19 trouxe à tona questões indelévels ao campo da Educação. O presente artigo visa tecer reflexões sobre a formação de professores de Português Língua Estrangeira e sua iminente relação com as Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE). Tratamos da questão da apropriação à luz do locus de enunciação e de preceitos da cibercultura, uma vez que essas bases teóricas fornecem insumos densos referente aos processos de ensino-aprendizagem inovadores. Durante um ano, observamos a práxis e processos de desenho pedagógicos que culminaram na produção desse artigo, o qual tece reflexões e provocações sobre questões inerentes à formação, desenvolvimento e capacitação de professores quanto a apropriação, uso e aplicação das TICE em suas práticas cotidianas.

PALAVRAS-CHAVE: Apropriação. TICE. Português língua estrangeira. Formação de professores.

RESUMEN: *El aislamiento social decretado durante el periodo de la pandemia de Sars-Cov19 planteó cuestiones indelebles al ámbito de la Educación. Este artículo pretende reflexionar sobre la formación de los profesores de portugués como lengua extranjera y su inminente relación con las Tecnologías Digitales de la Información, Comunicación y Expresión (TICE). Abordamos la cuestión de la apropiación a la luz del locus de enunciación y de los preceptos de la cibercultura, ya que estas bases teóricas proporcionan densas aportaciones en lo que respecta a los procesos innovadores de enseñanza-aprendizaje. Durante un año, observamos la praxis y los procesos de diseño pedagógico que culminaron en la producción de este artículo, que entretiene reflexiones y provocaciones sobre cuestiones inherentes a la formación, desarrollo y capacitación de los docentes en cuanto a la apropiación, uso y aplicación de las TICE en sus prácticas cotidianas.*

¹ Universidade de Brasília (UNB), Brasília – DF – Brasil. Professora Adjunta do Departamento de Letras e Tradução e Coordenadora de PLE/UNB. Doutorado em Educação (UNB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-6145>. E-mail: chrismoises@unb.br

² Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá – MT – Brasil. Professora Adjunta do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL). Doutorado em Letras (UFPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1736-8499>. E-mail: flavia2b@gmail.com

PALABRAS CLAVE: *Apropiación. TICE. Portugués como lengua extranjera. Formación de profesores.*

ABSTRACT: *The social isolation imposed during the Sars-Cov19 pandemic period brought up important issues to the Education field. This article aims to reflect upon the process of development of Portuguese Teachers as a Foreign Language and its imminent relation with Digital Technologies of Information, Communication and Expression (TICE). We have dealt with appropriation in the light of enunciation locus and cyberculture theories, once these theoretical bases provide dense inputs concerning innovative teaching-learning processes. For one year, we had observed the praxis and processes of pedagogical design that culminated in the production of this article, which weaves reflections and provocations about issues concerning the development and teachers training regarding the appropriation, use and application of TICE into their daily practices.*

KEYWORDS: *Appropriation. TICE. Portuguese as a foreign language. Teacher development.*

Introdução

Os anos de 2020 e 2021 ficarão marcados como anos da pandemia. As características dessa situação global podem ser descritas por expressões linguísticas como isolamento social, aglomeração, máscara, álcool em gel, coronavírus, e tantas outras que foram incorporadas ao vocabulário habitual. No caso do ensino-aprendizagem de línguas, foi um grande desafio desenvolver, realizar, aplicar e avaliar cursos remotos. Além das questões de conectividade, adaptação de material didático, elaboração de atividades, confrontamo-nos também com o baixo acesso e letramento digital do público em geral.

Em nossos contextos locais, Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), duas grandes universidades públicas do centro-oeste, nos vimos experienciando os mesmos desafios que outros colegas pelo mundo do ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE), com a necessidade de ofertar cursos totalmente online. Como práticas, tínhamos cursos de PLE idealizados e realizados de forma totalmente presencial, que abarcavam o espaço geográfico universitário como parte dos conteúdos de aula, considerando o contexto de imersão para as práticas sociais e linguísticas.

No entanto, com o início da pandemia do novo coronavírus e suspensão das atividades presenciais, nos vimos desafiadas a idealizar e executar cursos totalmente online, que ainda contemplassem os conteúdos locais para as práticas de linguagem e aprendizagem da língua. Entendemos que abordar sobre Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e

Expressão (doravante TICE) é uma tarefa árdua e árida, pois a tecnologia aplicada na sala de aula geralmente tende a reforçar práticas de ensino oxidadas ou tecnologias de enxerto em metodologias existentes. Uma causa provável são as práticas de ensino autônomo-idiossincráticas, pouco inspiradas; outro motivo é a discussão superficial e banalizada dos seus benefícios, sem ações concretas e eficientes.

Ao longo da história observamos que para cada artefato tecnológico introduzido na sociedade, há um engajamento e uma resposta humana para contrabalancear, caso contrário a tecnologia é rejeitada (CUBAN *et al.*, 2001). O debate sobre a era digital atesta, dentre outros fatores, que os recursos digitais não geram informação e muito menos conhecimento por si só; portanto, a inclusão das TICE na educação incorre na necessidade imediata de empoderar os professores, fator humano de mediação máquina/ensino para que a inovação digital ocorra efetivamente.

O conceito inovação na atualidade aparece, com frequência, associado à existência ou ao uso de tecnologia digital e dentro desta perspectiva idealizada poderíamos inferir que as escolas, mediante a utilização de recursos digitais são inovadoras. Entretanto, os avanços postos pela cibercultura em nossa contemporaneidade estão em descompasso em relação às necessidades de um sistema educacional mais equânime e mais bem equipado.

Diante do contexto pandêmico instalado, todo esse descompasso emergiu, vamos dizer, nefastamente, quando o mundo decretou isolamento social devido ao Sars-Cov. Assim, educadores, pedagogos e professores necessitaram, sob força das circunstâncias impostas pela pandemia, a convergência midiática e os modos de avanço da cibercultura trazem à tona modos de vida e de comportamentos assimilados, transmitidos e mediados pelas tecnologias informáticas e na cibercultura, por meio dos quais a lógica comunicacional supõe redes de multiplicidade, interatividade, imaterialidade, processos síncronos e assíncronos, multissensorialidades e multidirecionalidades (LEMOS, 2002; LÉVY, 1998; 1999). Nesse cenário, a bitransitividade do verbo “ensinar o que a quem” – funde-se num mesmo conceito cujo aprender “pensando e fazendo” se converte em “aprender aprendendo juntos” – professor e aprendiz, considerando que em um mundo onde as quatro paredes da escola já não confinam mais a relação professor-aluno, o conhecimento e saber.

Dessa forma compreendida, a aprendizagem, indubitavelmente, passa a ter um caráter gnosiológico, através do qual aprendiz e professor desenvolvem a necessidade de aprendizagem por meio da pesquisa e da informação, e a ação de aprender torna-se crítica, reflexiva e, conseqüentemente, emancipatória (FREIRE, 1996).

Portanto, o desafio foi-nos posto e é complexo – como podemos “apressar” nosso passo e ressignificar o que é ensinar e aprender na era digital? Ora, este e outros desafios que se apresentam na cibersociedade devem ser encarados com certa premência, já que “[...] enquanto discutimos sobre os possíveis usos de uma dada tecnologia, algumas formas de uso já se impuseram [...]” (LEVY, 1999, p. 26) e outras se tornaram obsoletas.

Behrens (2000, p. 15), há quase duas décadas, já reforçava a urgência de ações efetivas de qualidade na constituição de uma docência condizente à modernidade “[...] neste momento de globalização mundial, continuamos a tratar a formação do professor com discursos vazios de uma prática apropriada e significativa [...]”.

Em princípio, uma ação imediata seria a promoção de uma ação pedagógica rizomática³, onde as respostas a uma pergunta de pesquisa não são lineares, e obedecem à lógica do pensamento, que é relacional e complexa (LEVY, 1998), pois novos horizontes axiológicos e epistemológicos passam a demandar uma formação diferenciada e em linha com a contemporaneidade. Porém, conseguiríamos fazer rizomas com o mundo (DELEUZE; GUATTARI, 1995) por meio do ensino remoto? E mais, ensino de língua?

A partir de muitas indagações, experimentações e certo arriscar-se, pretendemos, neste artigo produzir inteligibilidades sobre este momento revelador da humanidade que afetou imensa e diretamente as práticas educacionais, no nosso caso, o ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Ancoradas nas teorias sobre TICE, Letramentos Críticos e Ensino-aprendizagem de Línguas, pretendemos descrever e analisar as experiências que construímos e realizamos durante a pandemia para ensinar PLE online. Assim, este artigo está dividido em quatro partes, sendo a primeira a Introdução, seguida pelo nosso lócus de enunciação e revisão teórica que nos embasa, depois apresentando os cursos criados e avaliação, e por fim as reflexões que construímos até o momento, seguida das referências.

De onde falamos e onde estamos: lócus de enunciação e apropriação das TICE

Refletir sobre o lócus de enunciação (BHABHA, 1998) nos remete a nos situar no processo de ensino-aprendizagem. Ao ponderar sobre nosso lugar de conhecimento, podemos destacar o lugar geográfico/físico onde atuamos e nos construímos como intelectuais, linguistas e docentes, que são as duas universidades a que pertencemos, ambas no centro-

³ Nessa lógica, apropriamo-nos da metáfora botânica de Deleuze e Guattari (1985) na qual se entende rizoma como estrutura do conhecimento que não estabelece começo nem fim para o saber e onde a multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, territórios do real, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados.

oeste brasileiro, com marcantes presenças históricas e migratórias, além de destaque nas comunidades locais, regionais e nacionais.

No caso da UnB, os cursos de graduação, antes frequentados por alunos intercambistas, majoritariamente, passaram a atender os alunos de mestrado e doutorado que demandavam aprimoramento em suas competências de letramento acadêmico, assim sendo, as disciplinas tiveram que ser ajustadas para esses objetivos. Por outro lado, para contemplar os alunos de pós-graduação recém-chegados em Brasília, logo no início do isolamento social, promoveu-se cursos de extensão que visavam práticas telecolaborativas entre os alunos da graduação dos cursos de Licenciaturas de Línguas Estrangeiras e os estrangeiros, objetivando a prática oral de PLE e a exposição sociolinguística - cultural brasileira representadas através das manifestações identitárias dos interagentes brasileiros.

Já no caso da UFMT, bem recentemente, iniciamos a institucionalização do PLE (2017), com oferta de cursos regulares (Programa Idiomas sem Fronteiras) e aplicação do exame Celpe-Bras desde 2019.

Também invoca um pertencimento ideológico às teorias que nos acolhem para nossa atuação como educadoras de línguas. Assim, nossas atuações estão articuladas aos estudos decoloniais, letramentos críticos e às TICE. Importante ressaltar que, ao reivindicarmos o lugar de educadoras de línguas e de PLE, propomos e praticamos educação em e para uma língua portuguesa pluricêntrica.

Ancoramo-nos nos estudos decoloniais ao pensarmos uma prática educativa libertadora e construtora de sentidos para os aprendizes (FREIRE, 1996; GROSSFOGUEL, 2007; SHOR, 1999; WALSH, 2005). No entanto, isto não se concretiza descolado do momento atual, então, partimos do entendimento de que vivemos um mundo de práticas digitais e um momento de hibridismos culturais, linguísticos, discursivos, que geram práticas sensíveis (ou não) discursivamente e que estas são matéria de língua, ou seja, conteúdos que devem ser incorporados aos cursos de língua.

Entretanto para incorporar práticas sensíveis à aula de língua demanda do educador conhecer o como fazer, ou seja, conhecer como utilizar as TICE. No contexto brasileiro, o conceito de apropriação diz respeito ao fato dos educadores terem que aprender a lidar com as TICE, reconstruir a própria prática docente e buscar uma ruptura com o modelo fabril de educação (ALMEIDA; VALENTE, 2011; BONILLA; PRETTO, 2015; MORAN, 2015; KENSKI, 2015; SIBILIA, 2012).

Nesse caso, é possível afirmar que a apropriação das TICE pelos professores é um processo que engloba (a) o modo como eles apreendem as TICE e como adquirem

conhecimentos para seu uso em sua práxis pedagógica, (b) as atitudes, percepções e os significados construídos a partir da importância das TICE no processo de ensino/aprendizagem e (c) os diferentes usos e hábitos concernentes as TICE em suas aulas.

Nessa perspectiva, Kenski (2008, p. 46) ressalta que:

a racionalidade se mistura com a emocionalidade, em que as intuições e percepções sensoriais são utilizadas para a compreensão do objeto do conhecimento em questão. Nessa abordagem alteram-se principalmente os procedimentos didáticos, independentemente de uso ou não das novas tecnologias em suas aulas. É preciso que o professor, antes de tudo, posicione-se não mais como o detentor do monopólio do saber, mas como um parceiro, um pedagogo, no sentido clássico do termo, que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele.

Considerando a emocionalidade, as percepções e intuições, a ideia de projetar um conceito para apropriação parece quase um oxímoro, ou seja, um "plano para o inesperado". Ainda assim, o termo apropriação nos parece ser mais útil que adoção e/ou inserção, uma vez que apropriação significa reconhecer que um usuário (em nosso caso, professores e aprendizes) é um agente ativo que é capaz de adaptar a tecnologia para servir a objetivos pessoais ou compartilhados quando necessários.

Nessa perspectiva, podemos afirmar, conforme Dourish (2003, p. 467), que a:

Apropriação é a maneira pela qual as tecnologias são adotadas, adaptadas e incorporadas na prática de trabalho. Isso pode envolver personalização no sentido tradicional (isto é, a reconfiguração explícita da tecnologia, a fim de se adequar necessidades locais), mas também pode simplesmente envolver o uso da tecnologia para além daqueles para os quais foi originalmente concebido, ou para servir novos fins.

A lógica por trás desse pensamento é que se a tecnologia é usada para além do escopo de sua intenção original, de modo que tanto professores e alunos são capazes de utilizar suas funcionalidades de formas criativas. Dito de outra forma, à medida em que um indivíduo se apropria de algo, o processo da objetivação é concomitante a uma nova realidade objetiva portadora de novas características, que exigirá uma nova apropriação, gerando assim, um ciclo.

A partir do momento em que os educadores se apropriam das TICE permitindo inovações criativas em sala, os alunos também se apropriam dessas inovações atribuindo outros significados – vemos então, um processo de simetria entre TICE e inovações criativas que se ressignificam a cada experiência.

Dessa feita, conceituamos apropriação como um *ethos* rizomático que evolui pessoal e/ou coletivamente através de processos de controvérsias, negociações e compromissos, que levam os atores a redefinirem um artefato, em nosso caso, as TICE.

Entendemos, pois que o processo de apropriação é caracterizado por incertezas e tensões entre mudanças e continuidades: à medida que os professores e alunos se apropriam das TICE no ensino e aprendizagem, há oportunidades utilizar pedagogias mais ativas⁴, com mais espaço para os alunos.

Lembramos que a pedagogia ativa, segundo Freire (1996), enfatiza a práxis, na qual o sujeito busca saídas para intervir na realidade em que vive, e o capacita a transformá-la por sua ação, ao mesmo tempo em que se transforma. Vale ressaltar que para que a pedagogia seja ativa é necessário que haja também uma mudança nos processos de ensino habituais, e nesse sentido, o papel do professor é fundamental, “as mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar” (MORAN, 2007, p. 28).

Assim sendo, consideramos que as TICE proporcionam práticas pedagógicas inovadoras que são projetadas, desenhadas e desenvolvidas por professores que buscam formas diferenciadas de melhorar e aperfeiçoar continuamente suas práxis e metodologias de ensino cujo objetivo é uma aprendizagem centrada no aluno.

A práxis de professores de PLE em tempos de isolamento social – apropriação ou transposição de contextos

Ao nos depararmos com a situação pandêmica e suspensão das atividades, que aconteceu exatamente de um dia para o outro, nos vimos desafiadas a produzir conhecimentos sobre TICE, ensino de línguas remoto e tantos outros tópicos que surgiram. Na UnB, onde a suspensão das atividades presenciais ainda permanece em vigência, o semestre letivo foi retomado após quatro meses da suspensão das atividades acadêmicas. Durante esse período, a instituição passou a instrumentalizar os professores, através de cursos e oficinas, objetivando

⁴ Entendemos pedagogia ativa (PANIAGUA; ISTANCE, 2018; SHARPLES *et.al.*, 2016) como o que correntemente se denomina metodologia ativa, as quais se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em contextos vários. Assim, professores e alunos identificam novos problemas num processo ininterrupto de buscas e mudanças, onde pensamento e ação são indissociáveis. Exemplos de metodologias ativas: o *Peer Instruction* (aprendizagem por pares), *PBL – Project Based Learning* (aprendizagem por meio de projetos ou de problemas); *TBL – Team-based Learning* (aprendizagem por times), *WAC – Writing Across the Curriculum* (escrita por meio das disciplinas) e *Case Study* (estudo de caso) (MORAN, 2015, p. 21).

a utilização e apropriação das TICE no ensino remoto bem como os aplicativos que são passíveis de promoção interações e interatividade pedagógicas ressignificadas.

No Instituto de Letras (IL) da UnB, por exemplo, vários professores que já atuavam no ensino a distância e que já utilizavam as plataformas Google Sala de Aula, *Teams*, Moodle e *Facebook* como extensões de seus cursos foram convidados a apresentar e falar sobre suas experiências e os desafios que experienciaram no desenho de cursos híbridos. Além disso, montou-se uma força tarefa para que os professores pudessem aprender como utilizar as plataformas institucionais: o Moodle e o Office 365 e seus respectivos aplicativos incorporados. Os professores possuíam instrutores individuais – vale ressaltar que esses instrutores são alunos da UnB que se submeteram a uma chamada pública remunerada, cujos objetivos de seleção eram conhecimento amplo das plataformas supracitadas e de aplicativos da web 2.0. Do mesmo modo, os discentes foram chamados a participarem de oficinas para que pudessem interagir através dessas plataformas. De um modo geral, enquanto as unidades administrativas estavam concentradas no desenvolvimento de um plano de ação adequado a segurança e ao bem-estar de sua comunidade, os docentes e discentes eram submetidos ao conhecimento do que é um ensino remoto com propósito.

Após esse período, o calendário acadêmico foi retomado e as ações referentes aos cursos de PLE foram cumpridas, ou seja, as seis disciplinas da graduação, de 60 horas, foram ofertadas. As aulas síncronas eram realizadas duas vezes por semana e ocorriam através do *Teams* ou do *Google Meet*, conforme a preferência de cada professor. Para a disponibilização de materiais didáticos, tarefas, avaliações, etc... optou-se pelo Google Sala de Aula; além disso utilizou-se o *WhatsApp* como meio de aproximação entre alunos e professores de modo que rapidamente se formou uma comunidade de prática, o que resultou como ponto positivo no que tange ao acolhimento e apoio aos alunos estrangeiros.

É importante enfatizar que a metodologia de ensino seguiu os princípios das metodologias ativas: protagonização, colaboração e interatividade. Assim, os alunos, sob orientação da professora, passaram a utilizar diversos aplicativos (*ThingLink*, *Jamboard*, *Voocaroo*, *Padlet*, *Whooclap*, *Wordwall*, *StoryBoard*, *Powtoon*, *Kahoot*), que implicavam em um nível considerável de protagonização e produção de conteúdo significativo para o grupo como um todo, bem como o aprimoramento da literacia digital.

No princípio, devido ao estranhamento da nova modalidade e os desafios do desenho de unidades didáticas adaptadas ao ambiente virtual foram paulatinamente superadas. A principal motivação foi o fato de que todos se ajudavam, desse modo, a medida que a comunidade de prática ia se consolidando, os obstáculos eram dirimidos mediante o espírito

de colaboração. Gostaríamos de ressaltar que a coordenadora da área de PLE, na UnB possui amplo conhecimento das TICE e de ensino híbrido, remoto e a distância e, portanto, prestava auxílio aos alunos das disciplinas de PLE e aos professores quando requisitada.

No caso da UFMT, a suspensão das atividades presenciais se deu um dia após seu início. O cenário de pânico e desinformação era geral, os intercambistas já estavam no campus, e se viram presos em casa e no país, sem poder voltar ou conhecer o Brasil. Foi necessário o entendimento de uma prática sensível ao momento para alocá-los ao contexto pandêmico e iniciarmos as aulas remotas de PLE.

O curso elaborado e praticado foi composto de 60 horas, com dois encontros síncronos por semana, de 1h30m. Também foram criados ambientes de aprendizagem na plataforma *Microsoft Teams* e grupo na rede social *WhatsApp*, que facilitou enormemente a comunicação e os afetos, pois para aquecer um pouco as relações distantes da tela, aproveitávamos o grupo para enviar fotos, figurinhas, áudios. Este tipo de contato pela tela fortifica a aprendizagem e cria laços afetivos que constroem também a aprendizagem da língua.

A escolha da plataforma se deu por ser a de uso habitual pela universidade, no entanto, apesar das diversas facilidades do *Teams*, a dificuldade de conexão atrapalhava muito as aulas. Os conteúdos foram pautados em diversos documentos regulatórios como o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) e Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola (2020), visto que o público era majoritariamente de aprendizes oriundos de países hispânicos.

O desenvolvimento das quatro habilidades foi um desafio interessante, principalmente a parte fonética. Neste sentido, ao invés de nos derrotarmos pelas dificuldades, como educadoras de línguas, aproveitamos os diversos recursos do ensino remoto, cruzando aprendizagens e conhecimentos, tornando a aula mais rizomática possível. Assim, abusamos dos recursos como os ofertados pelo *lyricstraining*, gravação de áudios, vídeos curtos, encenações diversas.

Refletindo sobre apropriação e/ou transposição de contextos

É importante ressaltar que o ensino remoto, mesmo sendo uma demanda em tempos tão difíceis, oportunizou certas experiências que emergiram deste contexto, como a autonomia do aprendiz. Em autoavaliação realizada pelo *Google Forms*⁵, foram apontadas como

⁵ Foi elaborado um questionário online composto por 21 questões para a avaliação do curso e autoavaliação dos aprendizes. A participação foi anônima. O questionário está disponível em:

vantagens do ensino remoto (curso online de PLE): decidir o horário dos meus estudos; material de ensino disponível e aulas em vídeo (gravadas e disponibilizadas na plataforma). Mesmo que sejam apontamentos facilmente praticados no ensino presencial, no momento pandêmico foram uma emergência.

Alguns depoimentos dos aprendizes também reforçam as vantagens: *“Vale a pena o curso online porque conseguimos recuperar o tempo que perderemos por causa da pandemia, eu acho que foi genial.”* A concepção do curso online, de maneira geral das TICE, é a de disponibilidade *all the time*, o que gera para os aprendizes a relação entre perda de tempo e ganho de tempo, sendo, neste caso, de ganho de tempo, por todo material ficar disponível, por eles poderem acessar a qualquer momento e aprender de maneira autônoma.

Ainda como vantagem, foi apontado o fato de a elaboração do curso considerar as práticas locais de conhecimento: *“O curso online foi muito bom. Ele reflecte todo o interesse da Professora no nosso processo de aprendizagem. Os exercícios e atividades foram perfeitos para aprender de forma diferente, divertida e relacionando o nosso entorno, a nossa vida e todas as coisas culturais do Brasil”*. Concordamos com Haraway (1988), quando afirma que nosso conhecimento é sempre situado, pois falamos, aprendemos e interagimos a partir de um lugar específico na estrutura do poder.

Neste sentido, elaborar um curso de PLE online, embasado nas teorias das TICE e em práticas decoloniais, demanda a inserção de práticas discursivas locais, de vivências e entrecruzamentos linguísticos que simulem para o aprendiz a vivência na língua.

Elaborar um curso online remonta também à formação pedagógica. Sabiamente Kenski (2015, p. 434) sugere a atualização didática digital dos professores que atuam no ensino superior, pois “ao assumir usos diversos coma a ação em redes, mediadas pelas mídias disponíveis, pode-se ter esperança de as transformações na formação de professores para os demais níveis de ensino irão acontecer”. Por isso, é interessante, a nosso ver, que as TICE tenham uma contribuição efetiva na prática pedagógica a partir das apropriações cognitivas do professor e não o uso pelo uso – ora, se temos duas linguagens em sala de aula, os sotaques analógicos e os fluentes digitais, não há por que o professor as manter separadas – insistir na separação é permanecer atrelado a um muro que insiste entre o “cá” de conteúdo transmitido e o “lá” de conteúdo reproduzido.

Na década passada, Moraes (1996, p. 58) já insistia na ideia que:

Uma educação sem vida produz seres incompetentes, incapazes de pensar, construir e reconstruir conhecimento. Uma escola morta, voltada para uma

<https://forms.gle/vSPqgdampF422sDf7>. Acesso em: 10 ago. 2021.

educação do passado, produz indivíduos incapazes de se autoconhecerem, como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como autores de sua própria história.

Entendemos que, enquanto docentes, somos continuamente influenciados por diversos determinismos da realidade e isso nos impele a desempenhar um papel de arquiteto cognitivo, que deve aprimorar tenazmente suas habilidades e criatividade para que se evidencie o desenvolvimento de práticas que almejem uma aprendizagem significativa. Precisamos de algum modo, dar um basta no “folclore pedagógico” e passar a considerar aspectos de uma formação baseada na cultura e motivação de cada professor, afinal não é o artefato ou os diversos aplicativos disponíveis que significam inovação, mas as ações intencionais bem planejadas e conscientemente assumidas, ou seja, a elaboração, aplicação e avaliação de cursos desenhados tanto às necessidades dos aprendizes, dos currículos, assim como dos momentos sócio-históricos.

No momento em que dissertamos neste artigo, refletimos sobre muitos aspectos que fervilham na mente, mas nos travamos pela asserção do filósofo René Descartes e seu famoso adágio “Penso, logo existo” - subitamente vem à mente como seria se ele tivesse nascido após o advento da *Web 2.0*, e elaboro algo como “Interajo, logo êxito”.

É nesse cenário do “interajo, logo existo”, que o professorado está inserido e onde a atual geração compartilha conhecimento através de suas redes sociais, vídeos, fotos, de navegação direcionada, de envios de mensagens, jogos, etc. Muitos contextos escolares pesquisados nesse trabalho se consideram inovadores por possuírem laboratórios de informática, uma rede de *wi-fi*, projetores e plataformas para acesso de sua comunidade e que nada mais são do que “mudanças cosméticas” (VALENTE, 2013).

Refletindo sobre a interação, atestamos que, em contrapartida às vantagens, também foram apontadas as desvantagens do curso de PLE online, como: falta de contato e falta de atividades em grupo, ou seja, de interação, assim como problemas de conectividade e com a plataforma *Teams*, nos casos aplicáveis. Os problemas técnicos não nos surpreendem, dado que muitos aprendizes contavam com internet apenas por dados móveis. Mesmo jovens e atuantes no mundo digital, muitos tiveram dificuldade para fazer login, ou seja, inserir e-mail e senha. Este tipo de conhecimento técnico dos letramentos digitais era tido como certo para a nova geração e não foi comprovado pela nossa experiência.

Entretanto, o dado que nos chamou atenção foi a questão da interação. Concordamos com a teoria bakhtiniana de que a linguagem se dá na interação com o outro, é a dialogia que constrói identidades e sentidos linguísticos e, no caso da aprendizagem remota, isto tornou-se

bastante evidente. Os aprendizes sentiram falta de interagir face a face, de ter o contato em grupo, de aprender uns com os outros, de se conhecer. Não interagir parecia não aprender, não ter êxito.

Ao serem questionados sobre quais atividades de oralidade foram mais apreciadas, a maioria escolheu a atividade “Entrevista com um artista”, para a qual foi convidado um fotógrafo da cidade, atuante do movimento LGBTQI+ para conversar com os aprendizes sobre fotografia. Era necessário que cada estudante fizesse uma pergunta ao fotógrafo e para tanto, utilizasse uma palavra interrogativa. A interação nesta atividade foi surpreendente, aprendizes que não falavam ou não abriam a câmera foram convidados a se expressarem e o fizeram com muita disposição. Esta atividade foi reveladora do poder a interação em sala de aula e de como inverter os papéis pode ajudar a quebrar a parede invisível das telas.

O uso das TICE como fator preponderante de interação foi uma força propulsora para elaborar e aplicar cursos de língua online. Não há como fazer o presencial no online, são espaços de construção do conhecimento diferentes e com modos de atuação distintos. Demandam novas práticas, experimentações, riscos e ganhos. Sem estas práticas, não há transformação educacional tecnologicamente habilitada, pois permanece a ênfase no aparato em detrimento de uma legítima e eficaz formação para o trabalho pedagógico.

Essa é uma das dificuldades apontadas sistematicamente pelos professores: falta intersecção entre o conhecimento tecnológico e o conhecimento pedagógico e de conteúdo. A maneira verticalizada em que as propostas são concebidas geram dificuldades que afetam diretamente o educador e para que a escola não fique para trás, a adoção de elementos “inovadores” estão longe de fomentar uma transformação conforme o paradigma da Sociedade do Conhecimento.

Consequentemente, o que testemunhamos são livros substituídos por páginas na web ou arquivos *.pdf*, quadros-negros por lousas interativas e boletins e comunicados em geral por plataformas adotadas como meio principal de comunicação - tudo isso se resume em uma palavra: automatização.

O primeiro efeito dessa automatização é que a escola continua a balizar seu desempenho em uma avaliação somativa de seus alunos, e em resultados de aprovação nos exames nacionais, os quais farão parte da base de dados para que a sociedade “saiba” que esses alunos integram a sociedade.

O segundo efeito refere-se aos professores que, por sua vez, sofrem a pressão para inserir as TICE, afinal são aparatos de custo elevados, mas a falta de preparação desagua em utilização simplória e corriqueira conforme atestado por Prensky (2012, s/p, tradução nossa):

A pressão para utilizar esses dispositivos, uma vez que a escola tenha investido neles, é extremamente alta. Dessa forma, a falta de uma gama de ideias inovadoras por parte dos professores, ao invés de gerar uso, frequentemente os submete a atividades triviais tais como digitar textos, acessar as tarefas de casa ou visitar websites, ao invés de aplicar toda a força desses poderosos computadores conectados. A falta de interesse e de desafios na utilização da tecnologia é um convite para acessarem o Facebook.⁶

Outro fator que cria dificuldades e, por vezes, é impeditivo às inovações são as características culturais e de funcionamento de uma instituição de ensino— aspectos esses que não devem ser negligenciados e merecem atenção e um tratamento diferenciado de modo a viabilizar mudanças que promovam a inserção de inovações.

Provocações finais - reflexão para uma formação rizomática

Se por um lado, a vivência de atuarmos como formadoras de professores de PLE nos acalentava, por outro a aridez do desconhecido levou-nos a experimentar outros lugares e a balbuciar novas palavras: *simetria, nós, redes, interatividade, transposição de conteúdo, colaboração...*

Hoje, em um mundo que precocemente se autodenomina pós-pandêmico entendemos perfeitamente que viemos de um tempo em que a sociologia tradicional proclamava a inércia social, em detrimento da mudança, inovação e movimento (LATOUR, 2012).

Debruçar-nos sobre preceitos da cibercultura tornou-se exercício diário, até o momento em que pudemos compreender que como formadoras/capacitadoras de professores de PLE somos nós em uma rede complexa, afinal foram os nossos movimentos que deram conectividade aos princípios díspares que marcam a realidade social da formação de professores e TICE a partir de um processo de apropriação e compreensão do que se passa em um mundo virtual.

Ora, apreendemos que, acima de tudo, ao propor a utilização das TICE, com vias à apropriação e ressignificação pedagógica, o entendimento da fronteira ontológica que demarca fortemente o antes da modernidade e os presumidos avanços advindos dela é substancial.

⁶ “The pressure to use the devices, once schools have invested in them, is extremely high. So lacking a large pool of innovative ideas to draw from, teachers, in order to generate “usage, often have students do only trivial activities such as entering text, getting homework assignments or visiting websites, rather than employ the full power of these powerful, connected computers. Students see such uninteresting and unchallenging uses of technology as an invitation to go onto Facebook” (PRENSKY, 2012, s/p).

Recobrando a ontologia política de Mol (2002), é a práxis que performa realidades contemporâneas. Foi por essa razão que decidimos avançar, ainda que timidamente, em capacitar professores de PLE a se apropriarem das TICE quase que de modo inovador e envolvê-los sobre sua identidade docente em tempos de ciberculturalização.

Fala-se tanto em escola analógica e alunos digitais e no meio desses ficam os professores, ora tidos como “coisas” silenciosas, ora constituídos por muitas vozes contraditórias. Tudo isso forma uma complexa rede que reivindica com gravidade processos formativos coerentes com as necessidades individuais de grupos de educadores que, pela premência de atualização, se encontram em constante duvidosa mutação.

Se compreendemos a aprendizagem como um processo pessoal e complexo, composto por movimentos espontâneos, assistemáticos e também caóticos, teremos a capacidade de entender que a cibercultura abre horizontes para várias possibilidades de formação e de processos pedagógicos. A situação imposta pelo Sars-Covid 19 emergiu essa compreensão de modo contundente.

Um dos pontos de maior evidência durante nossas observações e atuações durante o contexto pandêmico foi o de certificar o persistente distanciamento que nossas formações mantêm, ao considerar parcamente as TICE como ferramentas pedagógicas intrínsecas à prática docente, ao mesmo tempo em que admitimos sua intensa importância em nossos dias atuais.

A educação brasileira da contemporaneidade, sem sombra de dúvida, está sob uma severa crise de produtividade e eficiência. Se por um lado, alega-se esse momento de austeridade a um sistema social de políticas públicas mais conservadoras, há a premência de uma base em abordagens inovadoras que focalize, acima de tudo, as especificidades do desenvolvimento de um professor de PLE e suas habilidades pedagógicas, de tal modo, que consigam apropriar-se de ressignificações de produção de conhecimento e, conseqüentemente, serem capazes de engatilhar a protagonização de seus alunos. Para entender essa lógica, consideramos o que é formação significativa sob a perspectiva de: (a) conhecer novas abordagens, métodos e técnicas de ensino com as TICE e apreender a manejá-las em sua área de domínio e, (b) ter a oportunidade de conhecer diversas habilidades profissionais inovadoras para sistematizar e ajustar os processos educacionais mediados pelas TICE. A inconsistência desses fatores ou até mesmo a ausência deles desacelera ainda mais a qualidade da práxis que almejamos.

Nesse sentido, esse período de isolamento social tem uma lição a nos dar: desenvolver estruturas diferenciadas de formação de professores não só de PLE, mas de um modo geral,

que possibilitem a colaboração e interatividade entre os participantes, sem que haja tanta hierarquização. Ora, isso nada mais é do que Lévy (1999) denominou de “inteligência coletiva” – universalmente transladada e agenciada através da mobilização de diferentes pessoas que possuem diferentes habilidades, atualizada em tempo real e que enseja, principalmente, o enriquecimento de todos os indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes**. São Paulo: Paulus, 2011. v. 1.
- BEHERENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998.
- BONILLA, M. H.; PRETTO, N. L. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/36433/31292>. Acesso em: 3 mar. 2017.
- CUBAN, L.; KIRKPATRICK, H.; PECK, C. High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. **American Educational Research Journal**, v. 38, n. 4, p. 813-834, 2001.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.
- DOURISH, P. The appropriation of interactive technologies: Some lessons from placeless documents. **Computer Supported Cooperative Work (CSCW)**, v. 12, n. 4, p. 465-490, 2003. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1026149119426.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.
- KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 45, p. 423-441, jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1963>. Acesso em: 12 jul. 2016.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2008.

LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do AtorRede. Salvador: Ed. UFBA, 2012.

LEMOES, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução: L. Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

MOL, A. Ontological Politics. A Word and Some Questions. In: LAW, J.; HASSARD, J. (org.). **Actor network theory and after**. Oxford: Blackwell Publishing, 2002.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em aberto**, v. 16, n. 70, 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2081/2050>. Acesso em: 27 ago. 2016.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus Editora, 2007.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. II. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran. Acesso em: 23 out. 2015.

PANIAGUA, A.; ISTANCE, D. **Teachers as designers of learning environments**: The Importance of Innovative Pedagogies. Educational Research and Innovation. OECD Publishingl, France, 2018. ISBN: 9789264085374. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>

PRENSKY, M. H. Digital wisdom and homo sapiens digital: deconstructing digital natives: In: **Young people, technology and the new literacies**. New York: Routledge, 2012. p. 15-29.

SHARPLES, M. *et al.* Innovating pedagogy. In: **Open University innovation report 5**. Milton Keynes: The Open University. 2016. Disponível em: https://iet.open.ac.uk/file/innovating_pedagogy_2016.pdf. Acesso em: 6 jun. 2018.

SHOR, I. What is Critical Literacy? **Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice**, v. 1: n. 4, 1999.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VALENTE, J. A. As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação. *In*: ALMEIDA, M.E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. **Cenários educativos de inovação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala, 2005.

Como referenciar este artigo

MOISÉS, C.; BORGES, F. G. B. Apropriação tecnológica de professores de português língua estrangeira em tempos pandêmicos: uma reflexão sobre formação. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 7, n. 00, e021033, 2021. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v7i1.15516>

Submetido em: 20/08/2021

Revisões requeridas em: 11/09/2021

Aprovado em: 23/09/2021

Publicado em: 08/10/2021